

***De la formación a la práctica:  
metodología para la evaluación de la formación  
de maestros de música***

Mercè VILAR MONMANY  
Isabel GÓMEZ ALEMANY

Correspondencia:

Mercè Vilar Monmany

Facultad de Ciencias de la  
Educación  
Campus UAB  
08193 Bellaterra

Tel. 93 581 26 70

E-mail: merce.vilar@uab.es

Isabel Gómez Alemany

Facultad de Ciencias de la  
Educación  
Campus UAB  
08193 Bellaterra

Tel. 93 581 26 24

E-mail: isabel.gomez@uab.es

Recibido: 04/04/2004

Aceptado: 30/11/2004

**RESUMEN**

El artículo trata de la evaluación del programa de formación inicial de maestros de música de la Universitat Autònoma de Barcelona. Se exponen, en primer lugar, las líneas básicas del concepto de educación musical para la escuela primaria sobre el que se sustenta la formación del maestro. Posteriormente, se relata el proceso metodológico seguido en el desarrollo de la investigación, cuyos datos fundamentales surgen de las opiniones de un grupo de ex alumnos, obtenidas mediante entrevistas, y de las observaciones sistemáticas de sesiones típicas de las clases de música habituales. Las conclusiones de la investigación han permitido reformular contenidos y orientaciones de la formación inicial, así como establecer las necesidades de formación permanente consideradas por los propios maestros en función de su práctica docente.

**PALABRAS CLAVE:** Formación de profesores, Educación musical, Investigación sobre programas de estudios.

***From training to practice:  
Evaluation methodology for music teacher training***

**ABSTRACT**

This paper assesses the pre-service training of music teachers for primary schools at the UAB. The main lines of the concept of music education are outlined. The methodology of this research is described. The most important data are obtained from a sampler of former students. Interviews, systematic observations of music classes in several schools and

discussion group session are analysed. The conclusions of this study allow us to update the contents and orientations of the pre-service training, and to establish the main goals of the in-service training in accordance with teaching practice.

**KEYWORDS:** Teacher education, Music education, Curriculum research.

## **1. Introducción**

Como consecuencia de la implantación de los nuevos planes de estudio de las diversas titulaciones universitarias a principios de los años noventa en nuestra universidad y del esfuerzo realizado por poner en marcha la nueva titulación de maestro de Educación Musical en la Facultad de Ciencias de la Educación, surgió la necesidad de obtener información sobre el desarrollo del proyecto de formación inicial, más allá de la información que podíamos obtener por la observación directa de nuestras clases, las tutorías de prácticas de nuestros alumnos y algunos asesoramientos en centros. Nos propusimos conocer las aplicaciones de dicho proyecto, las reformulaciones e interpretaciones, las concreciones y decisiones que tomaban los profesores en activo por nosotros formados así como sus condiciones de trabajo. Y nos propusimos hacerlo de la manera más rigurosa posible y sin obviar el punto de vista de los protagonistas principales. Ello dio lugar a un planteamiento de investigación interpretativa, de estudio de casos, como estrategia principal metodológica.

Presentaremos este trabajo, deteniéndonos especialmente en el proceso metodológico seguido, con el objetivo de compartir con los lectores los intentos y acciones para la mejora de la práctica de formación de maestros. Consideramos que el proceso y estrategias que aquí analizamos podrían ser perfectamente aplicables a otras áreas diferentes de la de música.

Para evaluar cualquier proyecto de formación es básico partir de los objetivos que se persiguen y de su fundamentación epistemológica y sociantropológica. Por ello empezaremos por dar cuenta brevemente de los principios que lo sustentan.

## **2. Qué educación musical para nuestra escuela del siglo XXI**

La música es una manifestación esencial del ser humano, estrechamente relacionada con aspectos de tipo fisiológico, afectivo, intelectual y social. Se manifiesta desde los primeros momentos de la vida y en todo tipo de culturas [BLACKING, 1994; SMALL, 1989]. Es en el ámbito de un contexto sociocultural, con su lengua, sus hábitos y convenciones propias, donde una manifestación sonora

adquiere o no la consideración de música, donde alcanza su significado específico como lenguaje expresivo y comunicativo, y donde se transmite de generación en generación.

En algunas culturas, la participación en los eventos musicales de la sociedad conlleva, a la vez, el conocimiento del significado de las combinaciones sonoras y el progresivo aprendizaje de su práctica. En estos contextos, la música no se enseña sino que se aprende por mera inmersión en las manifestaciones musicales. La música de raíz occidental, en cambio, presenta dos fenómenos muy particulares: por un lado, la necesidad de una especialización extrema, que requiere del despliegue de un proceso de aprendizaje largo y complejo, para que una persona llegue a ser considerada experta; en el otro extremo (y este fenómeno se ha agudizado en las últimas décadas con la irrupción de los medios de reproducción sonora), una difusión de la música como producto de consumo, que conlleva un contacto generalmente pasivo con determinados estilos musicales.

Entre estos dos polos, el siglo XX ha significado la progresiva toma de conciencia de la necesidad de que toda la población se acerque al conocimiento y a la práctica activa de este lenguaje. Las aportaciones de diversos pedagogos, como, por ejemplo, Jaques-Dalcroze (1919), Kodály (en Szönyi, 1976), Willems (1934) u Orff (en Sanuy, 1969), o las más recientes de Paynter (1974) o Shaffer (1975), cuyo marco de acción se sitúa tanto en la educación especializada como en la educación general, han sido decisivas en la progresiva implantación de una educación musical para todos. Investigaciones en el campo de la antropología, de la psicología evolutiva o de la pedagogía, no han hecho sino corroborar el valor de la educación musical como un factor esencial del desarrollo integral de la persona humana, cuya práctica debe implicar el desarrollo de sus capacidades como oyente, como intérprete y como creador.

Una propuesta de formación de profesorado no puede desvincularse de los planteamientos educativos en los que éste debe intervenir. Así pues, una propuesta de formación de maestro de educación musical adquiere su pleno sentido cuando se enmarca en una determinada concepción de educación musical.

El planteamiento en el que reposa el plan de formación de maestros especialistas en la Universitat Autònoma de Barcelona es coherente con el marco curricular vigente [DEP. D'ENSENYAMENT, GENERALITAT DE CATALUNYA, 1992], y es el fruto de la experiencia en centros educativos y en formación de profesorado de música de buena parte de miembros del equipo de profesores de la titulación [RIERA, 1998]. Sus líneas fundamentales, que fueron minuciosamente revisadas y reformuladas

para servir como marco referencial a este proyecto de investigación [VILAR, 2001, 34-59], pueden resumirse en torno de los puntos siguientes:

- La práctica musical es esencial en la educación escolar: escuchar, imitar, reproducir, reconocer, crear son los principales procedimientos que articulan esta práctica.
- La educación del oído musical y del sentido rítmico, la estimulación de la memorización y del oído interior son básicos en el proceso de educación musical.
- La canción constituye el medio fundamental para la expresión musical en la escuela; la práctica instrumental constituye otro medio para la expresión.
- La audición de obras musicales debe favorecer el desarrollo del hábito de escucha, a la vez que aportar conocimientos.
- El aprendizaje del lenguaje musical debe ser funcional y basarse en la práctica sensorial de los conceptos; la toma de conciencia y el uso musical de los mismos debe hacerse siempre en contextos significativos para los niños (canciones, prosodias rítmicas, obras musicales de autores, música tradicional, etc.).

### **3. *Un proyecto de formación de maestros de música***

La Facultat de Ciències de l'Educació de la UAB inició la puesta en marcha del plan de estudios para la formación del Maestro: Especialista en Educación Musical [MEC, 1991] el curso 1992-93.

En una titulación que se definió con un total de 214 créditos, las materias correspondientes a la especialización de área representan en torno a 70 créditos, entre materias troncales, obligatorias y optativas de especialidad. Dichas materias abarcan 4 grandes ejes de la formación:

- El conocimiento y el uso fluido del lenguaje musical (lectoescritura, desarrollo auditivo, armonía).
- La iniciación y la profundización en temas de cultura musical (historia, análisis).
- La formación en campos específicos relacionados con el ejercicio profesional (educación de la voz, técnica de dirección, informática musical, etc.).

- La preparación didáctica en el ámbito musical y las prácticas específicas en centros educativos.

En la concreción del perfil de este maestro, se puso un énfasis especial en la función que debería desarrollar en los centros educativos: fundamentalmente como gestor del proceso de educación musical, un área en que la educación de la sensibilidad es prioritaria, pero también como dinamizador de la vida musical de la escuela, asesor de los maestros de Infantil y de Primaria en el conjunto de prácticas musicales, a la vez que miembro activo de un equipo docente.

Se comenzó con dos grupos de alumnos: un grupo que iniciaba el 1º curso en el nuevo plan de estudios, y un grupo de estudiantes de 2º a los que se ofreció la posibilidad de cambiar de plan para graduarse, dos años después, con la nueva titulación. Por este motivo, la primera promoción de diplomados en Educación Musical se graduó en 1994.

#### **4. Planteamiento inicial y objetivos de la investigación**

La investigación, desarrollada entre los años 1998 y 2001, se realizó con ocasión del trabajo de tesis doctoral de Mercè Vilar, profesora de la titulación de Maestro de Educación Musical de la Universitat Autònoma de Barcelona; fue dirigida por Isabel Gómez y Joaquín Gairín, profesores de los departamentos de Psicología de la Educación y Pedagogía Aplicada de la Facultat de Ciències de l'Educació de la UAB.

Su diseño tuvo como punto de partida algunos interrogantes formulados por los profesores de música de dicha titulación. Respondía a la necesidad del equipo de disponer de información acerca del desarrollo del proyecto de formación y, más concretamente, del bloque de materias correspondientes a la especialización en el área de música. Con ocasión de la puesta en marcha de una propuesta nueva de formación de profesorado especialista, el equipo de profesores de música nos cuestionábamos a menudo sobre el enfoque de las materias, su contenido, su metodología, y sobre hasta qué punto los alumnos se sentían preparados para abordar su tarea como docentes; sobre su capacidad para adaptarse a entornos escolares distintos y desarrollar proyectos interesantes del área de educación musical. Además de los debates internos, conocer la valoración de los ex alumnos a partir de su práctica docente y la posibilidad de identificar las aplicaciones, reformulaciones o interpretaciones del modelo didáctico, así como recoger sus opiniones y sugerencias, que emergían como cuestiones fundamentales para evaluar el planteamiento de los nuevos estudios.

Buscando respuestas a estos interrogantes previos, los objetivos se fueron delimitando al tiempo que se desarrollaba la primera fase del trabajo de investigación. Quedaron establecidos en torno de los siguientes aspectos:

- Análisis de la puesta en práctica en el medio escolar de la propuesta didáctica experimentada en la universidad.
- Valoración del desarrollo y concreción que llevan a cabo los maestros en ejercicio. Reformulación de la orientación de la formación inicial.
- Delimitación de necesidades de formación permanente de las promociones recientes de maestros especialistas en música.

La definición de objetivos específicos orientó el establecimiento y posterior desarrollo del diseño experimental de la investigación que se concretó en las siguientes fases:

- Estudio de la población de maestros diplomados entre 1994 y 1997.
- Detección del estado de opinión con respecto a la formación inicial y el desarrollo profesional de una muestra de maestros diplomados en este período.
- Análisis de las estrategias didácticas desarrolladas en el medio escolar por una muestra de maestros.

Otros objetivos específicos se centraron en la consulta de documentación bibliográfica, que abarcó los campos de la fundamentación teórica de la metodología, la justificación del modelo didáctico de educación musical en la enseñanza primaria que sustentaba el plan de formación del maestro especialista, y la aproximación al conocimiento de otros modelos y perfiles del profesorado de música.

La investigación se inició en 1998, cuando ya se habían graduado 5 promociones de maestros de música. No obstante, se circunscribió a las 4 primeras promociones, con el fin de poder trabajar con una población de partida que hubiera tenido la opción de trabajar un año como mínimo en un centro educativo.

## **5. Descripción de la metodología**

Las tendencias más actuales sobre la investigación en Ciencias Sociales y Humanas tienden a un modelo mucho más ecléctico que en épocas anteriores.

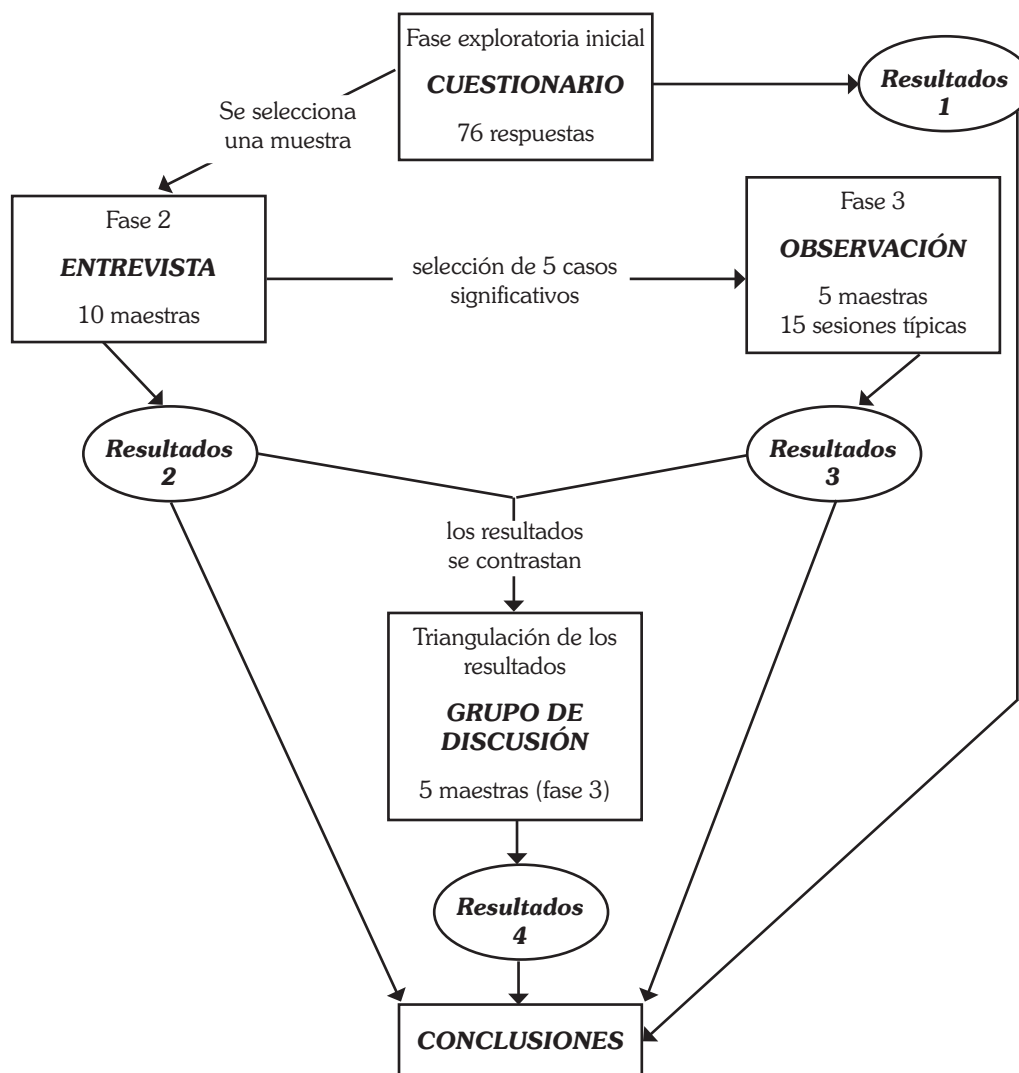
La separación entre investigaciones de tipo cuantitativo o cualitativo ha ido resolviéndose en la adopción de modelos más integradores. Pérez Serrano [1994, 52-53], por ejemplo, afirma que los métodos cuantitativo/cualitativo pueden aplicarse conjuntamente, según las exigencias de la situación investigada, aunque el estudio de la realidad tenderá a optar por métodos de carácter más observacional que experimental.

En nuestra investigación sobre formación de profesores de música interesaba de forma muy especial un acercamiento a la opinión del profesorado y la observación de qué estaba sucediendo en las escuelas. Se perfilaba por tanto, como tendencia principal, la necesidad de adoptar una metodología de tipo cualitativo, aunque en alguna de las fases resultó más aconsejable el recurso a técnicas de estudio cuantitativas. Así pues, y en función de los objetivos específicos, cada una de las fases requirió la utilización de técnicas e instrumentos de recogida de datos distintos y, en consecuencia, el recurso a estrategias de análisis diversas para el tratamiento y la interpretación de los mismos.

El estudio de campo comportó 4 fases, cada una de las cuales implicó una selección progresiva de profesores para permitir un análisis más en profundidad.

El planteamiento metodológico general se ha representado en el cuadro adjunto.

FIGURA 1. Esquema del proceso metodológico



## 6. Fases del proceso

### *Fase 1: Seguimiento de las primeras promociones por medio de un cuestionario*

Establecer de nuevo el contacto con los ex alumnos, conocer si ejercían o no como docentes y, por lo tanto, detectar quiénes estaban aplicando en el medio



escolar la formación recibida, era un objetivo esencial para iniciar el proyecto. La consulta bibliográfica orientó acerca de la mejor manera de contactar y obtener información de una población relativamente numerosa.

El cuestionario, esto es la formulación por escrito de preguntas o afirmaciones mediante las cuales se pretende investigar un problema, parecía una opción adecuada para los fines perseguidos. La bibliografía orientaba hacia las posibilidades de tres grandes modalidades de cuestionarios, en función de su mayor o menor estructuración y en función del tipo de respuestas que se obtenían. Se optó por la modalidad de cuestionario cerrado o de base estructurada [PÉREZ ÁLVAREZ, 1991].

La fase exploratoria inicial comenzó con el envío por correo del cuestionario a los 110 maestros diplomados de las 4 primeras promociones (1994-1997). La población era lo suficientemente reducida para considerarla asequible en su totalidad y, por tanto, se consideró innecesario realizar un muestreo en esta primera fase del trabajo. Se acompañó con una carta explicativa del proyecto de investigación y se facilitó la respuesta postal.

Se trataba, fundamentalmente, de conocer el itinerario personal y laboral seguido por cada maestro en sus años inmediatamente posteriores a su graduación. Para ello, se delimitaron tres grandes grupos de preguntas [Vilar, 2001, 168-170] acerca de la formación académica o de postgrado, la práctica profesional y otras cuestiones relacionadas con el acceso a la función docente.

Concretamente, y en relación con el primer apartado del cuestionario, se pedía una actualización de datos acerca de los estudios musicales cursados, tomando como referencia los que cada estudiante había aportado al inicio de sus estudios y que se conservaban en los archivos del Departamento. Se preguntaba también si se habían iniciado y/o concluido otros estudios superiores. Se pedía asimismo información acerca de las actividades de formación permanente en las que se había participado.

El segundo apartado tenía como objetivo obtener datos acerca de la práctica docente desarrollada; constituía el punto central del cuestionario, puesto que a través de las respuestas se pretendía conocer los ex alumnos que se encontraban trabajando como especialistas, y en qué tipo de centros. Así pues, en primer lugar, las preguntas se orientaron a conocer si se estaba trabajando en el ámbito educativo y si éste trabajo era –o no– como maestro especialista de música en la etapa primaria; en segundo lugar, se preguntaba sobre la dedicación a la docencia en música (a qué niveles, horas semanales, etcétera) y, por último, si se había

desarrollado algún tipo de docencia en otros ámbitos al margen de la escolaridad obligatoria.

El tercer bloque perseguía conocer otros tipos de cuestiones, como por ejemplo la facilidad de acceso al trabajo, o las causas de no estar trabajando en el ámbito educativo (estudios u otros motivos).

Finalmente, se preguntaba acerca de los cursos o actividades de formación permanente a los que se había asistido.

Después de un recordatorio, respondió cerca de un 70% de la población inicial. El tratamiento de los datos obtenidos se planteó a partir de las posibilidades que ofrecía el paquete informático SPSS. Se exploraron diversos tipos de resultados (frecuencias, medias, Chi cuadrado de Pearson) a partir de los cuales se procedió a la discusión e interpretación de los mismos.

#### *Fase 2: Entrevistas a una muestra de profesores*

La segunda fase del trabajo de campo se orientó a la detección de la percepción y la opinión de los maestros especialistas con respecto del tema fundamental planteado en los objetivos de la investigación. Los interrogantes iniciales se formularon en torno de las ideas siguientes:

¿Hasta qué punto se identificaban o discrepaban del modelo didáctico de educación musical desarrollado en su formación inicial?

¿Qué cambios o recreaciones habían introducido en él al inicio de su práctica docente? ¿Qué condicionantes externos podían haber determinado su aplicación y en qué aspectos?

Se pretendía conocer la valoración acerca de la formación inicial recibida, en qué sentido facilitaba el inicio de la práctica docente y qué necesidades concretas de formación permanente surgían.

Nuevamente se planteaba la necesidad de preguntar para obtener datos que permitieran avanzar en el desarrollo de la investigación. La entrevista, de carácter oral, constituye una de las estrategias básicas para la obtención de determinados tipos de información en el campo de las Ciencias Sociales, que difícilmente son alcanzables por medio de un cuestionario escrito: facilita acercarse a aspectos más subjetivos de la persona entrevistada, como por ejemplo sus creencias, sus actitudes frente a situaciones o problemas y sus valores. Las aportaciones de Fontana y Frei

(1994), Del Rincón *et al.* (1995), entre otros autores, orientaron acerca de la forma más idónea de plantearlas para la consecución de los objetivos.

Las entrevistas se llevaron a cabo con una muestra reducida de maestros, seleccionada entre los que habían contestado el cuestionario. La selección de esta muestra fue una decisión particularmente importante, puesto que se trataba de recabar opiniones de maestros con un cierto grado de experiencia docente. Por este motivo, no se realizó un muestreo probabilístico, sino que se aplicaron una serie de criterios que determinaron las características de los futuros entrevistados.

Se descartaron, en primer lugar, los casos de maestros noveles, y sólo se tomó en cuenta los casos de maestros que estuvieran, como mínimo, en su tercer año de ejercicio docente. Asimismo, y puesto que se trataba de valorar la formación recibida en la universidad, se consideró el criterio de descartar algunos casos de personas que habían seguido formaciones muy potentes en otros ámbitos de la pedagogía musical, como por ejemplo en otras metodologías u otras materias afines. No se descartaron, en cambio, los casos que habían asistido a actividades de formación permanente de corta duración (un máximo de treinta horas), por considerar que, aunque podían haber aportado recursos didácticos concretos, no implicaban un cambio en la orientación metodológica fundamental.

Como resultado de aplicar estos criterios, se obtuvo una muestra de trece personas que fueron invitadas a participar en la segunda fase del proyecto. Esta vez, el contacto se realizó telefónicamente; tres personas declinaron la propuesta, por lo que el grupo quedó establecido en diez personas.

Siguiendo las orientaciones de los autores anteriormente citados, la entrevista se realizó individualmente y respondió a un modelo de entrevista semiestructurada. Se facilitó previamente un guión a cada entrevistado para orientarle acerca del contenido de la misma. En el transcurso de cada entrevista, el guión sirvió básicamente como un marco referencial para conducir el diálogo, por atenderse más a la actitud de cada participante y al sentido de cada respuesta que a la exigencia de seguir al pie de la letra unas preguntas preestablecidas.

Previo autorización de cada entrevistado, se procedió a la grabación de cada conversación, lo que permitió su transcripción literal y su análisis.

El tratamiento de los datos se realizó a través de los pasos siguientes:

- Transcripción literal de las entrevistas, procurando recoger aspectos que, más allá de las palabras, podían aportar algún matiz acerca de una respuesta (por

ejemplo, el silencio indicativo de una duda, o la vehemencia con la que se expresaba una opinión).

- Categorización de las respuestas: no se partió de unas categorías previas, sino que éstas se establecieron a partir de las respuestas obtenidas. Dichas respuestas se reagruparon sucesivas veces hasta conseguir reducirlas a categorías significativas en torno de los 4 grandes bloques temáticos planteados.
- Elaboración de los datos obtenidos. En primer lugar, se cuantificó la frecuencia de aparición de respuestas en cada una de las categorías establecidas. En segundo lugar, se procedió a la elaboración de un relato minucioso, ejemplificando las categorías con uno o más fragmentos extraídos de las respuestas de los entrevistados, tanto en el sentido de corroborar la opinión mayoritaria, como para aportar la visión contrapuesta o el matiz en una respuesta.

### *Fase 3: Observación no participante: un estudio múltiple de casos*

La tercera fase del trabajo experimental consistía en la observación, en contextos reales, de un número reducido de maestros especialistas realizando sus sesiones de música.

Para ello, era necesario tomar decisiones en dos sentidos: cómo seleccionar qué maestros observar y cómo plantear dicha observación para conseguir datos fiables o consistentes.

Para el primer ámbito de decisión, se consultó un amplio abanico de autores, como por ejemplo Yin (1989), Stake (1994), Huberman y Miles (1991 y 1994), por citar algunos de los más representativos. El enfoque de esta fase se planteó como un estudio múltiple de casos (cross-case, en Huberman y Miles, 1994). La selección de la muestra, entre las diez personas entrevistadas, se realizó mediante una técnica referenciada por Huberman y Miles [1991, 62] que afirman que “[...] las muestras cualitativas tienden a ser más orientadas que tomadas al azar [...]”. Seleccionar una muestra, según estos autores, requiere tomar una serie de decisiones previas al estudio de campo. Se delimitan ciertas dimensiones de muestreo relacionadas con el marco conceptual y con las preguntas de la investigación; cada dimensión actúa entonces como un árbol de decisión que conduce a obtener campos de estudio sucesivamente más específicos.

Los criterios que orientaron la selección de los casos de estudio se agruparon en torno a dos factores: factores contextuales que se consideró podían tener

consecuencias en la práctica docente de un área como la música (nivel socio-cultural de centro; tiempo de dedicación al área –una o dos sesiones semanales–) y factores personales del docente (relativos a su experiencia profesional).

Los casos seleccionados quedaron limitados a cinco, y se correspondían a centros con las siguientes características:

- 2 centros de un estatus social de las familias medio-alto, 3 medio-bajo.
- 2 centros dedicaban dos sesiones semanales a la música, 3 disponían de una sola sesión.
- 4 centros eran privados concertados y 1 público (entre los maestros consultados, muy pocos trabajaban durante más de un curso consecutivo en un mismo centro público, como consecuencia del sistema de acceso a los mismos: substituciones, plazas provisionales en los primeros años como funcionarios).

Se determinó la observación de tres sesiones consecutivas en cada centro, es decir un total de quince clases: todas ellas en tercer curso de Primaria, lo que posteriormente facilitó la comparación de contenidos, recursos didácticos, materiales, etcétera.

La observación se basó en un modelo no participante [ADLER & ADLER, 1994]. La investigadora asistió a todas las sesiones y contó con la colaboración de un técnico que se encargó de la filmación en video de todas ellas. Esto facilitó la posibilidad de tomar notas durante el desarrollo de las mismas, es decir, de registrar apreciaciones, ideas y sensaciones difíciles de recoger a posteriori a partir del visionado de la filmación.

Finalmente, los datos se completaron mediante un breve diálogo al finalizar cada sesión en que las maestras aportaron su opinión respecto de su desarrollo. Asimismo, se consultaron documentos escritos que cada maestra facilitó: la programación del área y el guión previo de cada sesión. Se contó también con la posibilidad de conocer el tratamiento del área de música en los Proyectos educativos los centros.

El análisis se organizó en diversas etapas, cada una de las cuales significó un largo proceso de elaboración, tanto a nivel de reflexión acerca de la mejor manera de enfocar su tratamiento, como a nivel de su relevancia para la consecución de los objetivos de la investigación.

- La transcripción de las imágenes de los videos y las observaciones fue completada por medio de las anotaciones de campo realizadas durante las sesiones [JORDAN & HENDERSON, 1995]. A lo largo del proceso, hubo que tomar decisiones sobre qué cuestiones debían transcribirse más literalmente (diálogos, comentarios de los alumnos, explicaciones de la profesora) o qué cuestiones requerían un estilo más narrativo (uso de lenguaje gestual, organización del espacio, etc.). Especialmente problemática fue la transcripción de las actividades musicales, para las que consideró del todo ineludible matizar observaciones respecto de temas tan complejos como, por citar algún ejemplo, el grado de musicalidad alcanzado o la calidad de emisión de la voz cantada. El resultado de la transcripción fue un amplio documento, que fue posteriormente sometido a una reducción de datos en pro de facilitar su análisis posterior.
- Segmentación de las sesiones en unidades significativas. Según Stodolsky [1991, 27] un segmento se puede definir por la especificidad de su formato instruccional, por las personas que en él participan, por sus materiales y por las expectativas y objetivos de comportamiento. En esta investigación, cada una de los segmentos respondió a un tipo de procedimiento (cantar, escuchar una obra musical, leer una frase rítmica, por ejemplo). No se delimitaron segmentos de transición, considerándolos integrados en la actividad principal; de este modo, en un mismo segmento se podía incluir la escucha de una obra musical y el diálogo que alrededor de ésta se desarrollaba. El texto de la transcripción quedó finalmente reducido a un total de 94 segmentos.
- Caracterización de cada segmento por una breve frase. Este proceso dio lugar a un material mucho más manejable, que permitió contrastar la realidad observada con los puntos básicos definidos como modelo didáctico. De esta forma, se abordó la identificación de aspectos de la realidad, relativos a actuaciones concretas de la profesora, a actuaciones de los alumnos o a la interacción entre ambos, que fueran o bien ilustrativos de los puntos fundamentales del modelo o bien que mostraran variaciones o recreaciones del mismo.
- Finalmente, se procedió a la interpretación de los datos obtenidos, cuantificando la frecuencia con que aparecían determinadas cuestiones, destacando tanto las actuaciones más cercanas al modelo didáctico como aquellas que aportaban un cambio o una transformación. Además, se seleccionaron fragmentos del texto inicial ilustrativos de la actividad referenciada.

## **7. Resultados de la investigación**

### **Resultados del estudio exploratorio inicial (Res. 1)**

Los principales resultados obtenidos a partir de los cuestionarios administrados a la población de maestros diplomados son:

- Alto nivel de formación musical, del que en ocasiones ya se disponía al inicio de los estudios y que, en otros casos, se completa en los años inmediatamente posteriores.
- Tendencia significativa a proseguir estudios musicales de grado superior con posterioridad a la obtención de la diplomatura.
- Alta proporción de diplomados de las primeras promociones trabajando en el ámbito educativo: un 60 % en la enseñanza obligatoria y un 50% en la enseñanza especializada, con un porcentaje significativo de casos de maestros que simultanean su tarea docente en escuela y en escuela de música (cerca del 30%).
- Un 70% de los especialistas ejerce también en la etapa Infantil, a pesar de que es una titulación exclusivamente de Primaria.
- Inestabilidad generalizada en los centros (tanto públicos como privados) en los primeros dos, e incluso tres, años de trabajo, que implica un cambio de escuela en cada curso.
- A esta inestabilidad se le añaden las dificultades para conseguir, en los primeros años, un puesto de trabajo como especialista.
- Alto índice de participación en actividades de formación permanente, desde el primer año post-diplomatura; generalmente se trata de cursos de corta duración, que abarcan un amplio espectro de materias relacionadas sobretodo con la didáctica de la música.

### **Resultados de las entrevistas (Res. 2)**

Los resultados obtenidos a partir de las diez entrevistas, en torno de los cuatro temas que se trataron son:

a) *Respecto de la formación inicial*

Las opiniones son mayoritariamente positivas con respecto del enfoque dado a la formación inicial y a la orientación metodológica, aunque con algunos aspectos susceptibles de ser mejorados.

*Puntos fuertes:*

- La manifestación de un alto grado de identificación con la propuesta didáctica, de la que se explicitan los aspectos considerados más significativos, entre los que se destacan la interrelación entre distintos bloques de contenido, particularmente la canción, la audición y el lenguaje musical; la supremacía de la práctica frente a la teoría; la práctica sensorial; el proceso de descubrimiento inducido de los conceptos musicales.
- La valoración positiva de la formación recibida, tanto a nivel didáctico como a nivel musical, que ha facilitado los primeros años de trabajo como especialista.

*Puntos débiles (relativos a contenidos de la propuesta didáctica):*

- Repertorio excesivamente centrado en la canción tradicional.
- Insuficiente preparación para abordar la educación musical en Infantil.
- Dificultades para plantear la evaluación del área.
- Pocos recursos para trabajar la improvisación.
- Poco conocimiento de las metodologías clásicas de educación musical.

b) *Respecto de cambios o recreaciones introducidas en el modelo*

- La propuesta didáctica se ha asumido con pocas modificaciones; en todo caso, éstas están sobretodo determinadas por las condiciones de trabajo en los centros (ver apartado siguiente).

c) *Respecto de las condiciones de aplicación*

Las causas más determinantes de los cambios se relacionan con las condiciones de trabajo en los centros y, concretamente, apuntan en dos direcciones:

- El tiempo insuficiente –en ocasiones inferior al establecido por la legislación vigente– para impartir las clases de música.
- La falta de equipamientos adecuados (especialmente la falta de aula de música)



d) Respecto de las necesidades de formación permanente

En un colectivo muy sensibilizado por este tema (como mostraban los resultados de los cuestionarios), se plantean –con gran unanimidad– una serie de cuestiones:

- La necesidad de promover espacios para el debate y el contraste de ideas con otros especialistas, ya que en los centros no se encuentran interlocutores para desarrollar un trabajo de equipo en torno de los problemas específicos del área.
- La valoración positiva de la participación en actividades de formación permanente, no sólo por la actualización pedagógica que aportan, sino por ser el ámbito que posibilita el encuentro con iguales.

**Resultados del análisis de casos (Res. 3)**

Los datos obtenidos a partir de la observación sistemática de quince sesiones de música de Primaria dieron lugar a una gran riqueza de resultados, de entre los que cabe destacar los siguientes:

- La propuesta didáctica se aplica sin grandes transformaciones.
- Las principales actividades implican, de forma evidente, la participación activa del alumnado en la práctica musical, especialmente mediante la interpretación de canciones, la escucha de obras musicales y el uso práctico de los componentes rítmicos esenciales del lenguaje musical.
- Escuchar, imitar y reconocer emergen como los procedimientos más utilizados en la práctica musical.
- La estimulación de la memoria auditiva y el recurso a su ejercitación son básicos en gran número de actividades.
- La práctica de ejercicios basados en el movimiento y la práctica con instrumentos musicales es considerablemente baja en comparación con la práctica vocal.
- El uso de los elementos melódicos del lenguaje musical es mucho menos frecuente y en contextos musicalmente poco significativos en relación con los elementos rítmicos.
- Se observa una casi total ausencia de actividades basadas en la manifestación de la creatividad.

### ***La triangulación de los resultados: el grupo de discusión (Res. 4)***

Las conclusiones parciales surgidas de los resultados de las entrevistas y de la observación sistemática permitieron elaborar una primera aproximación acerca del desarrollo de la docencia del área de educación musical. No obstante, había que encontrar un punto de contraste entre dichos resultados que permitiera valorar su consistencia [PÉREZ SERRANO, 1994, 79]. Por otra parte, se confirmaban aspectos que habían sido detectados con la aplicación de las dos técnicas de estudio, pero a la vez surgían cuestiones que no se podían responder sólo con los datos obtenidos en las intervenciones realizadas.

Por ello, se planteó la triangulación de los resultados a través de la organización de un grupo de discusión [CANALES & PEINADO, 1994], al que fueron invitadas a participar las cinco maestras que habían seguido todo el proceso.

Se preparó el debate facilitando previamente el resumen de las cuestiones más significativas surgidas en las entrevistas y/o en las sesiones de clase. Asimismo, se sugerían una serie de preguntas que deberían conducir el diálogo del grupo de discusión.

La conversación, que suscitó una participación muy activa por parte de las personas asistentes, permitió matizar algunas conclusiones, confirmar otras, comprender el sentido de algunos resultados y, en ocasiones, abrir nuevos interrogantes sobre la práctica profesional.

Los principales resultados apuntaron en las siguientes direcciones:

- La propuesta didáctica que orienta la formación inicial se considera válida y adecuada para impartir el área de música en contextos distintos.
- La baja incidencia de algunas tipologías de actividades que se consideran importantes en el modelo y que, como tales, se habían trabajado durante la formación inicial responde, en opinión de las maestras, a dos tipos de razones:
  - Se corresponden con aspectos referidos como puntos débiles de la formación, en cuya aplicación las maestras se sienten inseguras (es el caso de la creatividad).
  - Se justifican por el poco tiempo de dedicación que obliga a reducir drásticamente la programación y por la falta de espacios adecuados, que impide la puesta en práctica de determinados tipos de actividades (como

por ejemplo, la imposibilidad de realizar actividades con movimiento en los casos que no se dispone de una aula específica para la música).

- La toma de decisiones que implicaría un cierto grado de recreación de la propuesta didáctica obedece más a la solución de problemas inmediatos que a una necesidad real de abordar un proceso de reflexión sobre la propia práctica. Sobre esta cuestión, la opinión de las maestras era concluyente en el sentido de que, en los primeros años de ejercicio profesional, se valoraba muy positivamente tener una orientación clara y coherente que aportase seguridades en los primeros pasos como docentes.

## **8. Conclusiones**

Las conclusiones de la investigación apuntan en dos direcciones distintas. Por una parte, aquéllas que contribuyeron a hallar respuestas –total o parcialmente– a algunos de los interrogantes previos y que deberían orientar la revisión de contenidos y propuestas por parte del equipo docente de la titulación; por otra parte, algunas conclusiones sobre el proceso metodológico de la investigación.

En primer lugar, se constató que, en los contextos observados, la formación inicial había sido una herramienta eficaz en los primeros años de práctica docente: esta apreciación se concretaba en la validez de la propuesta didáctica para el desarrollo del área de música y en la manifestación de que, en los primeros años de práctica docente, había aportado seguridad y recursos suficientes para abordar la tarea educativa. Las limitaciones se explicaban, en general, por el tratamiento de algunas cuestiones en la formación inicial y, de forma muy determinante, por la limitación del tiempo y la falta de infraestructura adecuada que imposibilitaban llevar a término algunas actividades.

Las observaciones de dicha práctica, por otra parte, mostraban diferencias no significativas en relación a la propuesta didáctica de la formación inicial. Esta constatación, confirmada por las maestras en el grupo de discusión, encontraba su justificación en los pocos años de trabajo personal y en la coherencia interna del modelo, aunque no por ello se considerara una propuesta cerrada o poco flexible. Más bien se manifestaba que no se daban las condiciones que facilitarían la reflexión: el hecho de no tener un interlocutor en el propio centro –el especialista se encuentra solo en la responsabilidad sobre su ámbito curricular– se sugería como un factor limitador en este sentido. Las transformaciones, entonces, surgían por imperativos de la práctica y respondían más a la necesidad de resolver dificultades concretas que a un replanteamiento de los puntos fundamentales.

Finalmente, y en cuanto a la formación permanente, emergía con fuerza la necesidad de elaborar propuestas inductoras del intercambio entre iguales, sin que esto significara renunciar a una formación permanente más centrada en proporcionar recursos didácticos. Tal vez la creación y desarrollo de ámbitos para la discusión entre iguales, facilitaría también la asunción de proyectos innovadores que, en años sucesivos, podría derivar en un planteamiento del área más personal y más adaptado a cada contexto.

En cuanto a las conclusiones sobre la metodología, puede afirmarse que ésta se reveló útil para la consecución de los objetivos propuestos. Preguntar y observar, y poder contrastar posteriormente las interpretaciones de los resultados obtenidos con los propios sujetos de la investigación, se reveló como un camino eficaz para la consecución de los objetivos propuestos, al tiempo que respetuoso con la realidad y condiciones de las prácticas profesionales estudiadas.

Sin embargo, fue necesario asumir, desde el principio, la limitación que representaba el hecho de trabajar con una población de partida reducida y con pocos años de desarrollo de la docencia, que condicionó la posibilidad de obtener una muestra de estudio más representativa. Como consecuencia, ampliar el horizonte de estudio a una muestra de estudio más representativa de la realidad de los centros educativos catalanes se perfiló, al finalizar el estudio, como una posible futura línea de investigación.

Se concluyó también la conveniencia de realizar un estudio detallado acerca de las condiciones en que se desarrolla el área de música en una amplia muestra de centros. Haber implantado en pocos años la figura del maestro especialista –con lo que supone de mejora del nivel de formación tanto para maestros como para alumnos– ha sido, sin lugar a dudas, un logro muy importante. Conseguir que mejoren substancialmente las condiciones de su trabajo, que se incrementen sus posibilidades de actuar como un maestro innovador, capaz de adaptarse a contextos y realidades cambiantes, reflexionando y aportando nuevas propuestas conjuntamente con maestros tutores y equipo docente, constituyen un reto ineludible para que la música, de verdad, constituya una práctica relevante en la educación básica.

### **Referencias bibliográficas**

- BLACKING, J. (1994). *Fins a quin punt l'home és músic?* Vic: Eumo.
- CANALES, M. y PEINADO, A. (1994). "Grupos de discusión". En J. M. DELGADO & J. GUTIÉRREZ (Eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 288-316). Madrid: Síntesis.
- DEL RINCÓN, D. et al. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT, GENERALITAT DE CATALUNYA (1992). *Educació Primària: currículum*. Barcelona: Servei de Difusió i Publicacions.
- FONTANA, A. & FREY, J.H. (1994). "Interviewing. The Art of Science". En N.K. DENZIN & Y.S. LINCOLN (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 361- 376). Thousand Oak: Sage.
- HUBERMAN, A.M. & MILES, M.B. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles: De Boek.
- HUBERMAN, A.M. & MILES, M.B. (1994). "Data Management and Analysis Methods". En N.K. DENZIN & Y.S. LINCOLN (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 428-444) Thousand Oak: Sage.
- JAQUES-DALCROZE, É. (1919). *Le rythme, la musique et l'éducation*. Ginebra: Fœtish. (Edición facsímil: 1965).
- JORDAN, B. & HENDERSON, A. (1995). "Interaction Analysis: Foundations and Practice". *The Journal of the Learning Sciences*, 4(1), 39-103.
- MEC (1991). LOGSE, Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo. Madrid: Escuela Española.
- PAYNTER, J. (1974). *The dance and the dream*. Londres: Universal Editions.
- PÉREZ ÁLVAREZ, S. (1991). *Las investigaciones exploratorias y descriptivas en las ciencias de la educación*. 3ª ed. cor. i augm. Buenos Aires: Braga.
- PÉREZ SERRANO, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*. Madrid: La Muralla.
- RIERA, S. (1998). "L'aportació pedagògica". En I. SEGARRA. *Mig segle de mestratge musical*. (pp. 37-55). Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- SANUY, M. Y GONZÁLEZ SARMIENTO, L. (1969). *Orff-Schulwerk-Música para niños*. Introducción. Madrid: Unión musical española.

- SCHAFER, R.M. (1975). *El rinoceronte en el aula*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- SMALL, C. (1989). *Música, sociedad y educación, un examen de la función de la música en la cultura occidental, orientales y africanas*. Madrid: Alianza.
- STAKE, R. E. (1994). Case Studies. En N.K. DENZIN & Y.S. LINCOLN (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 236-247). Thousand Oak: Sage.
- STODOLSKY, S.S. (1991). *La importancia del contenido en la enseñanza*. Barcelona: Paidós-MEC.
- SZÖNYI, E. (1990). *Kodály's principles in practice: an approach to music education through the Kodály method*. (5.ª ed. rev.) Budapest: Corvina.
- VILAR, M. (2001). *De la formació inicial dels mestres d'educació musical a la pràctica professional*. Tesis doctoral. [www.tdx.cesca.es/TDCat-0205102-113554](http://www.tdx.cesca.es/TDCat-0205102-113554).
- WILLEMS, E. (1934). "Nouvelles idées philosophiques sur la musique et leurs applications pratiques". En J. CHAPUIS & B. WESTPHAL (1980), *Sur les pas d'Edgar Willems* (pp. 47-57). Fribourg: Pro Musica.
- YIN, R. K. (1989). *Case Study Research. Design and Methods*. (Ed. revisada, 1991). Newbury Park: Sage.